

ANNA DĄBROWSKA

Uniwersytet Jagielloński

JOANNA MAREK-BANACH

*Pracownia Usług Edukacyjnych Cogito
w Warszawie*

OGRANICZONE PRZESTRZENIE I PRÓBY ICH POSZERZANIA U UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH. WŁĄCZANIE W AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNĄ NIELETNICH PRZEJAWIAJĄCYCH PROBLEMY ADAPTACYJNE

ABSTRACT. Dąbrowska Anna, Marek-Banach Joanna, *Ograniczone przestrzenie i próby ich poszerzania u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Włączanie w aktywność społeczną nieletnich przejawiających problemy adaptacyjne* [Limited Spaces and Attempts of Their Extension Among Children with Special Educational Needs. Social Participation of Young People Educationally Neglected and Criminally Demoralized]. *Studia Edukacyjne* nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 247-264. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.15

The problem of the educational needs of students in educational and rehabilitation institutions and the relationship between social maladjustment and school failures is an important theoretical and practical issue. For a long time, the Polish system of education of children and youth has been subjected to criticism. It has been claimed that the curriculum is intended for talented individuals, who usually receive additional support, for example in the form of participation in extracurricular activities or support offered directly from their parents. The maladjusted students in educational and rehabilitation institutions are far worse off. Their school failures, learning difficulties, as well as behavior at variance with acceptable social norms, lack of parents' interest, upbringing in pathological or dysfunctional family or even conflict with the law are the accumulation of specific factors and needs to be met. The professional way of working with this type of youth therefore requires comprehensive studies, which on the one hand offset educational deficits and on the other hand focus on rehabilitation interactions. The anticipated effect of this kind of holistic approach is the active social participation of a juvenile following a change in behavior (refraining from deviant behavior) and an explicit willingness to develop a specific competence aiming at life stabilization.

Key words: social participation, special educational needs, innovative impact of social integration, stabilization of life

Wprowadzenie

W artykule prezentujemy problem uczniów nieprzystosowanych społecznie przebywających w placówkach wychowawczych i resocjalizacyjnych, a także podejmujemy próbę jego rozwiązania przez wskazanie propozycji związanych z kategorią specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) oraz innowacyjnych rozwiązań resocjalizacyjnych wspierających zarówno proces edukacyjny, jak i wychowawczy. Na tle wytycznych dotyczących podstaw programowych kształcenia ogólnego, stosowanych we wszystkich typach szkół, także w procesie edukacji uczniów objętych opieką instytucjonalną, przybliżamy stosowane tam tradycyjne formy wychowania resocjalizacyjnego. Kierujemy uwagę na niezadowalającą efektywność tego typu działań, a następnie odnosimy się do prawnej i pedagogicznej perspektywy indywidualnego podejścia w kształceniu i wychowaniu uczniów, w tym społecznie niedostosowanych. Prezentujemy założenia strategii ujętej w kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych, która stanowi szansę dla dzieci i młodzieży wykazujących cechy „odmienności”. Obejmuje ona zarówno tych prawidłowo funkcjonujących, lecz nieradzących sobie z przyswajaniem wiedzy, jak i nieprzystosowanych społecznie, u których oprócz deficytów edukacyjnych występują zaburzone zachowania. Kolejnym krokiem jest prezentacja działań opracowanych w ramach realizacji projektów innowacyjnych testujących współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej, a ukierunkowanych na jednostki nieprzystosowane społecznie przebywające w ośrodkach wychowawczych i resocjalizacyjnych. Przykłady te, w formie alternatywnych metod pracy edukacyjno-wychowawczej z nieletnimi, są skutecznymi oddziaływaniami służącymi zmianie postaw w komponencie wiedzy, emocji i zachowań. Rezultaty ich stosowania przyczyniają się zatem do poszerzania przestrzeni życiowej młodzieży w kontekście ich funkcjonowania szkolnego, rodzinnego i rówieśniczego oraz otwierają drogę do aktywnego uczestnictwa społecznego.

Założenia polityki oświatowej w kreowaniu rozwoju ucznia. Próba krytycznej analizy

Dokonujące się co pewien czas zmiany oświatowe w postaci reform programowych mają na celu wspomaganie ucznia w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym i fizycznym. Przeobrażenia te koncentrują się między innymi na przygotowaniach do aktywnego udziału młodych ludzi w życiu społeczeństwa. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku zawiera podstawy programowe kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zadania, jakie mają do wykonania nauczy-

cele i wychowawcy na poszczególnych poziomach edukacji, skupiają się na kilku podstawowych kwestiach, z których najważniejsze dotyczą: realizowania programu kształcenia uwzględniającego indywidualne tempo rozwoju oraz możliwości ucznia; uwzględniania w oddziaływaniach edukacyjnych triady: uczeń – środowisko szkolne – środowisko rodzinne; wzbogacania i pogłębiania treści nauczania stosownie do uzdolnień uczniów; realizowania przez nauczycieli działań, których celem jest: przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk, zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie; realizowania programowo spójnej całości, która stanowi fundament wykształcenia umożliwiający zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich systematyczne i konsekwentne doskonalenie lub modyfikowanie, które początkują proces kształcenia się przez całe życie.

Praktycy i teoretycy zastanawiają się, na ile istniejące ramy programowe oraz dokonujące się w ich obrębie zmiany stwarzają uczniom możliwości do wyťažonej pracy, mobilizowania sił i rozwijania potencjałów umożliwiających odnoszenie sukcesów. Na kanwie tych rozważań dyrektorzy, nauczyciele i pedagodzy szkolni podejmują starania o stymulowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w kreowaniu najbardziej efektywnych sposobów funkcjonowania w systemie szkolnym – jednym z podstawowych obszarów przestrzeni życiowej¹ dziecka i dorastającej osoby. Działania te uwzględniają następujące zasady: zważania na specyfikę, a więc możliwości oraz potrzeby wieku rozwojowego uczniów danego poziomu nauczania; tworzenia stosownego klimatu do uczenia się, rozwijania zainteresowań, wyznaczania celów oraz dążenia do osiągnięcia sukcesów; wspierania uczniów w planowaniu własnych zamierzeń i przyjmowaniu odpowiedzialności za wyznaczanie drogi dochodzenia do celu oraz ich rezultaty; kreowania atmosfery równych szans przez zapewnianie o możliwościach odniesienia sukcesu w szerszej perspektywie (nie ograniczonej jedynie do szkoły); promowania sprawczej roli ucznia w procesie własnego rozwoju przez kreowanie możliwości pełnego uczestnictwa dorastającego człowieka zarówno w konstruowaniu wiedzy, jak i ocenie nakładu pracy poniesionej w tym procesie; dostępu do wszelkich źródeł wspomagających zdobywanie wiedzy.

¹ Na przestrzeń życiową składa się wiele obszarów-środków, których liczba sukcesywnie wzrasta w procesie rozwoju człowieka (rozpoczynając od przyjścia na świat). Dla dziecka i osoby dorastającej (ucznia) najważniejszymi środowiskami, obszarami przestrzeni życiowej są rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza. Zob. M. John-Borys (red.), *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego*, Katowice 1997, s. 15-26.

Dorota Klus-Stańska² podejmując dyskurs na temat kształcenia zintegrowanego w polskim systemie oświaty, zwraca uwagę, że współczesna codzienność szkolna nie otwiera uczniom drogi do aktywnego uczestnictwa, a powodem tego jest sama strategia przekazywania i egzekwowania wiedzy. Analogiczna uwaga formułowana jest odnośnie do pozostałych poziomów edukacji, tj. gimnazjum, szkoły ogólnokształcącej i technikum, a potwierdzeniem nie najlepszych efektów takiego sposobu postępowania są niektóre zestawienia osiągnięć edukacyjnych uczniów w postaci raportów z badań³. Wyniki oraz ich analizy są prezentowane na konferencjach naukowych, seminariach i spotkaniach organizowanych w gronie zarówno teoretyków, jak i praktyków, którzy starają się wypracować lepsze od obecnie stosowanych metody nauczania w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Wszyscy zgodnie twierdzą, że w nauczaniu dominuje behawiorystyczny kontekst zamiast zalecanego, głównie przez cytowaną autorkę, konstruktywizmu poznawczego, którego cechą charakterystyczną jako teorii uczenia się jest prezentacja osobistych doświadczeń wkomponowanych we własny kontekst biograficzny jednostki oraz jej doświadczeń społecznych związanych z wymianą znaczeń w interpretowaniu kultury jako determinantów wywołujących proces poznawczy.

Analizując ten punkt odniesienia, uczeń jest konstruktorem wiedzy o świecie, a proces uczenia się nie polega na przyjmowaniu, rejestrowaniu i odtwarzaniu informacji, lecz na aktywnym tworzeniu wiedzy. Zaleca się, aby uczniowie dokonywali indywidualnej interpretacji świata, wykorzystując do tego własne doświadczenia, obserwacje, ale też oczekiwania i potrzeby. Szkoła bowiem w niewielkim stopniu lub w ogóle nie stwarza warunków do rozwijania sfery poznawczej ucznia w młodszych klasach szkoły podstawowej, co w konsekwencji staje się również deficytem w późniejszych etapach kształcenia dzieci i młodzieży. Dużym brakiem jest zatem nieposiadanie przez uczniów ciekawości poznawczej, umiejętności formułowania problemów, stawiania hipotez, udowadniania i/lub obalania ich oraz podejmowania refleksji nad własnymi procesami zdobywania

² D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.

³ Por.: Raport PISA 2015 rok. Badanie PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich. Jest to największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. Realizowane jest co trzy lata, od 2000 roku, we wszystkich krajach OECD, a także w kilkudziesięciu krajach partnerskich. Polska od początku uczestniczy w badaniu. Uzyskane wyniki są w pełni porównywalne z wcześniejszymi edycjami badania PISA w naszym kraju.

wiedzy. Dość istotny problem leży też po stronie nauczycieli, którzy obligowani do realizacji ramowych programów koncentrują się jedynie na zadaniach dydaktycznych wdrażanych według schematów i służących priorytetowej kwestii, jaką są wyniki na testach kompetencyjnych. Prawdopodobnie z tych powodów większość z nich nie angażuje się w realizację bardziej szczegółowych celów edukacyjnych czy też w organizowanie szeroko rozumianego wsparcia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych i/lub patologicznych, współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym lub opracowanie, testowanie i wdrażanie innowacyjnych sposobów nauczania opartych na przykład na założeniach opisanego konstrukttywizmu poznawczego⁴.

Podsumowując ten wątek, można stwierdzić, że w niezwykle wąskim zakresie realizowany jest jeden z podstawowych celów edukacji, który zakłada przygotowanie młodych ludzi do szybkich zmian zachodzących właściwie w każdej sferze życia człowieka. Oznacza to, że dzieci i młodzież nie nabywają w szkole kompetencji do podejmowania wyzwań współczesnego świata oraz do elastycznego i kreatywnego działania, jakie wymusza zmieniająca się rzeczywistość. Przyswajane przez nich treści wynikające ze sztywnej struktury programu nauczania wykluczają okoliczności pozwalające uczniowi na indywidualne doświadczanie, zdobywanie lub pogłębianie kompetencji i rozwijanie zainteresowań. Zaprezentowane zadania, jakie mają do wykonania nauczyciele i wychowawcy na poszczególnych poziomach edukacji, zasady stymulujące aktywność uczniów do kreatywnego zdobywania wiedzy oraz czynniki zagrażające tym działaniom odnoszą się do dzieci i młodzieży prawidłowo funkcjonujących w przypisanych im rolach społecznych, zgodnych z fazą ich rozwoju. Teoretycznie można przyjąć, że wymienione braki będą kompensowane w trakcie zajęć pozalekcyjnych, w wolnym czasie ucznia, podczas wspólnego przebywania z rodzicami itd. A co dzieje się w sytuacji, kiedy uczeń pozbawiony jest takich możliwości? Czy w ogóle ma motywację do zdobywania wiedzy? Czy kilkunastoletni człowiek zaniedbany wychowawczo, wykończony społecznie, z deficytami edukacyjnymi, który wszedł w konflikt z prawem ma szansę na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym? W dalszej części opracowania podejmujemy próbę wyjaśnienia wątpliwości i pokazania praktycznych dróg wsparcia w postaci innowacyjnych metod edukacyjno-wychowawczych. Zanim jednak to nastąpi, pragnę skierować uwagę na jeszcze jedną kwestię, która świadczy o złożoności sytuacji nieletnich.

⁴ E. Misiorna (red.), *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Poznań 2011, s. 145-153.

Tradycyjne formy pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z nieletnimi.

Próba krytycznej analizy

Brak postępów w nauce u uczniów poddanych wychowaniu instytucjonalnemu nakłada się na niezadowalające rezultaty wychowawcze. Przyczyn tych ostatnich można doszukiwać się w różnych obszarach, jednak najważniejsze koncentrują się na kilku aspektach. Pierwszy dotyczy zbyt „zawierzenia” konwencjonalnym metodom. Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna polega na korektywnej zmianie nieakceptowanych społecznie zachowań nieletniego i ma na celu doprowadzenie go do poprawnego przystosowania społecznego, a następnie ukształtowania w nim takich cech zachowania i osobowości, które zagwarantują uspołecznienie w najwyższym stopniu. Proces ten polega więc na próbie wywierania kontrolowanego wpływu wychowawcy na wychowanka, a w placówkach socjalizacyjnych, czy resocjalizacyjnych, oddziaływanie to ma charakter przekazu informacji w formie werbalnej lub niewerbalnej. Oczekiwany efekt koncentruje się zatem na „korektywnym modyfikowaniu zachowań i postaw młodzieży nieprzystosowanej społecznie”⁵, co jest zabiegiem tyle samo trudnym do zrealizowania, ile nieskutecznym.

Kolejny aspekt odnosi się do błędnych przekonań dotyczących praktyki resocjalizacyjnej nieletnich. Na przestrzeni XX i początku XXI wieku wokół współczesnej rzeczywistości resocjalizacyjnej, a przede wszystkim praktyki wychowawczej, ujawniły się pewne nieporozumienia, które Marek Konopczyński, autor koncepcji twórczej resocjalizacji, nazwał mitami resocjalizacyjnymi⁶. Pierwszy z nich polega na wierze w omnipotencję prawa i jego wychowawczą skuteczność; panuje dość powszechne przekonanie, że zwiększenie surowości przepisów prawnych dostarcza rezultatów w postaci zmniejszającej się liczby przestępców, a tym samym powoduje ich resocjalizację. Badania naukowe prowadzone w wielu krajach świata nie potwierdzają jednak takiego związku. Drugi mit polega na uznaniu nieprzystosowania społecznego i przestępczości za „chorobę społeczną”, która wymaga leczenia. Problem polega jednak na tym, że praktyka resocjalizacyjna nie dysponuje takimi narzędziami czy środkami, jak nauki medyczne. Uznano zatem, że właściwe postępowanie resocjalizacyjne, jakie odbywa się w placówkach, powinno mieć formę różnorodnych oddziaływań psychoterapeutycznych i socjoterapeutycznych, które dostarczają coraz to nowszych sposobów „leczenia” jednostek nieprzystosowanych społecznie. Należy jednak dość refleksyjnie odnieść się do tych propozycji, gdyż wymienione metody terapii powsta-

⁵ L. Pytko, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2005, s. 10 i 148.

⁶ M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014.

ły raczej dla grupy osób z problemami psychicznymi, nie zaś dla wadliwie zsojalizowanych. Trzeci mit zakłada, że instytucje izolacyjne są skutecznym rozwiązaniem i mogą trwale zmienić przestępcę w lepszego człowieka, co już z samej definicji resocjalizacji jest absurdalne. Nie może bowiem ponowne uspołecznienie odbywać się w izolacji od społeczeństwa, ponieważ wcześniej czy później jednostka wróci do środowiska otwartego, do którego nie będzie przystosowana po kilku latach nieuczestniczenia w nim. Jest więc fikcją założenie, że izolacja zakładowa doprowadza do resocjalizacji; szczególnie dotyczy to młodzieży, a łączy się nierozzerwalnie ze specyfiką fazy ich rozwoju.

Brak zadowalających efektów wychowawczych i resocjalizacyjnych może wynikać także z obaw przed wprowadzeniem innowacyjnych rozwiązań. Powód ten wydaje się dość zrozumiały, ponieważ wymaga spełnienia istotnych warunków. Podstawową kwestią jest kreatywność kadry, a w następnej kolejności: duży nakład czasu pracy i środków finansowych, zaangażowania środowiska naukowego do konsultacji, a także co najważniejsze – testowania i ewaluacji nowatorskich produktów w celu potwierdzenia ich skuteczności. Zważywszy na fakt, że programy finansowane ze środków Unii Europejskiej stwarzają możliwość pozyskania funduszy na opracowanie innowacji, podstawowym warunkiem ich przygotowania i zastosowania pozostają zatem kreatywność, profesjonalizm i zaangażowanie kadry pedagogicznej.

W kolejnych częściach pracy prezentujemy możliwości wsparcia uczniów oraz uczniów-wychowanków charakteryzujących się „odmiennością”, która uprawnia do zakwalifikowania ich do grupy jednostek o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz do takiej, która wymaga innowacyjnych metod pracy wychowawczej.

Specjalne potrzeby edukacyjne w aspekcie prawnym i pedagogicznym

Uregulowania prawne, które Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło w 2010 roku, pozwalają na ujęcie deficytów uczniów, również nieprzystosowanych społecznie, w kategoriach systemowych i traktowanie ich z perspektywy specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Termin ten został sformułowany w 1978 roku przez Mary Warnock i użyty do określenia kategorii uczniów, u których diagnozowano deficyty rozwojowe. Dzięki autorce odstąpiono od akcentowania braków/utrudnień rozwojowych dzieci i młodzieży na rzecz ich odmienności. Specjalne potrzeby edukacyjne rozpoznaje się u dzieci od trzeciego roku życia i u młodzieży do ukończenia nauki szkolnej. Zgodnie z tymi założeniami młodzież nieprzystosowana społecznie oraz zagrożona nieprzystosowaniem społecznym, czyli również należąca

do tej grupy wychowankowie ośrodków socjalizacyjnych, wychowawczych i resocjalizacyjnych, wymaga rozpoznania potrzeb oraz wsparcia w ich zaspokojeniu.

Warto dodać, że pomimo organizacji w tych placówkach nauczania, realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i ustawowo zagwarantowanych indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, to jednak rzadko problematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych jest odnośzona do grupy młodzieży nieprzystosowanej społecznie⁷. Uzasadnienie takiego stanowiska może wynikać z kilku powodów, jednak najbardziej prawdopodobny ma związek ze stereotypowym przekonaniem, że najważniejsze są efekty resocjalizacyjne, a niepowodzenia szkolne i niskie wyniki nauczania bywają „wpisane” w biografie nieletnich i stanowią konsekwencję braku uzdolnień bądź negatywnych cech osobowościowych (np. lenistwo, czy brak motywacji). W pracy resocjalizacyjnej natomiast placówki wykorzystują metody uzależnione od możliwości kadrowych i finansowych, bez uwzględniania potrzeb i potencjałów tkwiących w młodzieży⁸.

Podobnie przedstawia się sytuacja nieletnich jeśli chodzi o ich sukcesy odnoszące się do dowolnej dziedziny. Trudno nam sobie wyobrazić, że mogą one być udziałem osób nieprzystosowanych społecznie, a więc przestępców i dewiantów. Jest to wynikiem dość uproszczonego sposobu myślenia opartego na przekonaniu, że talenty i uzdolnienia są „zarezerwowane” jedynie dla jednostek niewchodzących w konflikt z prawem, niełamających norm porządku prawnego, niewykazujących zachowań dewiacyjnych itp. Nasza charakterystyka analizowanej grupy ludzi nie przewiduje po prostu cech tożsamyh z tymi, którzy funkcjonują zgodnie z normami społecznymi. Prawdą jest, że nieletni przestępcy rzadko osiągają wymierne sukcesy artystyczne czy sportowe, ale jak twierdzi Marek Konopczyński, autor metod twórczej resocjalizacji, nie wynika to z braku ich osobistych talentów, lecz z wielu innych przyczyn, gdzie za najważniejsze uznaje dwie: nieprzywiązywanie rangi w procesie resocjalizacji do potencjałów tkwiących w wychowankach oraz brak szerokiego upowszechniania rezultatów ich aktywności.

Czynniki te (rozwijanie potencjałów tkwiących w jednostce i upowszechnianie efektów aktywności) są podstawą założeń twórczej resocjalizacji –

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lipca 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym i młodzieżowym ośrodku socjoterapii (DzU 2011, nr 296, poz. 1755); na podst.: T. Giza, A. Dąbrowska, *Potrzeby edukacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie oraz ich zaspokajanie – na podstawie edukacyjno-wychowawczego modelu pracy z nieletnimi*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2016, 2(31), s. 213-232.

⁸ Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Najwyższa Izba Kontroli Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, sierpień 2009.

współczesnego nurtu teoretycznego, który coraz wyraźniej zaznacza swoje miejsce w pedagogice resocjalizacyjnej, a wyrasta z humanistycznej troski o młodego człowieka będącego u progu dorosłości. Stanowi ona alternatywę dla klasycznych metod postępowania z nieletnimi i zakłada, że wychowawcze sposoby działania, określane jako metody stosowane w twórczym postępowaniu resocjalizacyjnym, powinny uaktywniać oraz rozwijać struktury i mechanizmy procesów twórczych u resocjalizowanych jednostek. Stymulacji i rozwojowi mają podlegać te składniki wymienionych procesów, które decydują o kulturowych potencjałach rozwojowych i readaptacyjnych osób funkcjonujących niezgodnie z obowiązującymi normami społecznymi. Efektem twórczego postępowania resocjalizacyjnego jest rozwój ich wewnętrznych zasobów, kompetencji i umiejętności społecznych, a w konsekwencji ukształtowanie się odmiennych od dotychczasowych parametrów tożsamości społecznej i indywidualnej (*ja* indywidualne, *ja* społeczne). Jednocześnie, analizowane działania wychowawcze powinny mobilizować do prawidłowego funkcjonowania, uaktywniać talenty, rozbudzać ambicje i aspiracje; muszą zawierać elementy „atrakcyjności” dla wieku i płci wychowanków, do których są kierowane. Dzięki spełnieniu tych warunków, metoda oddziaływania na jednostki przejawiające dewiacyjne zachowania powoduje, że czują się oni bardziej atrakcyjni społecznie, zaczynają postrzegać się w inny (lepiej) sposób.

Tego typu aktywność wychowawcza opiera się na zasobach resocjalizacyjnych różnych dziedzin sportu i sztuki. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że metody twórczej resocjalizacji mają uniwersalny charakter, to znaczy – mogą być stosowane zarówno w warunkach instytucjonalnych, jak i w środowisku otwartym⁹. Wydaje się, że skoro dotychczas stosowane sposoby ograniczenia i eliminowania zachowań dewiacyjnych młodzieży nie okazały się wystarczająco satysfakcjonujące, to należy z uwagą śledzić wszelkie inne, nowatorskie rozwiązania. Należą do nich między innymi produkty finalne projektów innowacyjnych, testujących realizowanie dotychczas w naszym kraju, które ukierunkowane są na wsparcie młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zarówno efekty ich testowania, jak też ocena ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych są atutem sprzyjającym uczestnictwu społecznemu nieletnich¹⁰ oraz zwiększeniu szans na ich stabilizację życiową. Rozwój zaś prowadzi do wykreowania nowych parametrów tożsamości nieletnich, a w konsekwencji do nowego, odmiennego sposobu autoprezentacji społecznej, której celem jest wywieranie innego, niż dotychczas, wrażenia na uczestnikach życia społecznego, a nade wszystko nabycia nowego statusu społecznego – osoby

⁹ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2007, s. 137.

¹⁰ A. Dąbrowska, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne. Autorski model pracy edukacyjno-wychowawczej z nieletnimi*, Warszawa 2014.

aktywnie uczestniczącej w życiu społecznym. Wyjaśnienia zatem w tym miejscu wymaga jeden z podstawowych terminów zawartych w tytule tej publikacji.

Uczestnictwo społeczne dorastającej jednostki jako proces sytuowania się w strukturze społecznej

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 roku, wzywa do uznania praw dzieci i młodzieży do uczestnictwa społecznego i zobowiązuje władze państw do wspierania jego rozwoju¹¹. Uczestnictwo społeczne dzieci i młodzieży jest definiowane wielorako – w zależności od kontekstu czy aspektów rzeczywistości, do których się odnosi. Zazwyczaj rozumie się je jako rozwijanie partnerstwa między ludźmi młodymi i dorosłymi na wybranych płaszczyznach życia społecznego, w celu umożliwienia osobom dorastającym objęcia określonych, znaczących pozycji i ról w społeczeństwie tak, aby w efekcie wszyscy mogli korzystać z ich zaangażowania i kreatywności. Uczestnictwo polega także na procesie wspólnego podejmowania decyzji w kwestiach odnoszących się zarówno do jednostki, jak i szerszej społeczności, w której funkcjonuje, oraz na budowaniu klimatu do aktywności wynikającej z osobistego wyboru. Koncepcja uczestnictwa młodzieży jest rozpatrywana przeważnie na trzech poziomach: ogólnym – dotyczy prawa uczestniczenia młodzieży jako obywateli kraju w życiu społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym; odnosi się głównie do uczestniczenia w obszarach związanych z edukacją, szkoleniami, zatrudnieniem; na poziomie organizacji – wiąże się ze wzmocnieniem prawa dorastających do podejmowania decyzji w polityce, projektach i programach dających możliwość uczestnictwa w funkcjonowaniu kraju; łączy się z zaangażowaniem w pełnienie wiodących ról w projektach młodzieżowych; na poziomie osobistym – dotyczy prawa młodzieży do decydowania o ważnych kwestiach życiowych, np. w życiu rodzinnym¹².

Interesujące ujęcie zagadnienia uczestnictwa społecznego w rodzimym piśmiennictwie naukowym prezentuje Jerzy Modrzewski. Terminem tym określa istotę społecznej rzeczywistości, przyjmując, że istnieje ona oraz wyraża się w społecznym uczestnictwie i współdziałaniu jednostek, osób społecznych, mających byt realny (jako osoby fizyczne), a także ideacyjny (w kultu-

¹¹ Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 roku weszła w życie 2 września 1990 roku, a w Polsce obowiązuje od 7 lipca 1991 roku (DzU nr 120 z 23 grudnia 1991, poz. 527), za: E. Kasperek-Golimowska, *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu*, s. 167.

¹² Tamże, s. 168-169.

rze symbolicznej i świadomości społecznej), lecz wyrażających swoją fizyczną obecność społeczną w świadomości i zachowaniach osób uczestniczących realnie w życiu układu społecznego, ze względu na który owo uczestnictwo jest analizowane¹³. Według niego, typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym wyznacza proces socjalizacji, który umożliwia jednostce społeczne zaistnienie. Przejawem indywidualnej aktualizacji tego procesu będzie „wzbudzanie, kształtowanie, utrwalanie i dekompozycja podmiotowej kompetencji jednostki wskutek jej społeczno-kulturowego uczestnictwa”¹⁴. Ponadto, dominujący w danej fazie cyklu życiowego jednostki typ socjalizacji uruchamia odpowiadający mu typ społecznego uczestnictwa jednostki, stymulując ją do: ujawnienia (bądź nie) gotowości do rozwijania określonych kompetencji czy też zachowania ich w niezmienionej postaci, spełniającej oczekiwania jej społecznej aktywności bądź minimalizowania ich znaczenia w procesie społecznego uczestnictwa.

Przejawem uczestnictwa społecznego jednostki jest:

- zajmowane miejsce lub zamierzenie polegające na zajęciu określonego miejsca w strukturze społecznej; zjawisko i proces społecznego uczestnictwa najczęściej charakteryzuje się za pomocą następujących terminów: usytuowanie jednostki w przestrzeni społeczno-ekologicznej, zajmowanie przez nią pozycji społecznej, posiadanie lub zmierzanie do nabycia określonego statusu społecznego, członkostwo w grupie, społeczności, klasie, środowisku, warstwie, układzie społecznym;

- aktywność społeczna charakterystyczna dla danego układu społecznego, ze względu na który rozpatrywane jest uczestnictwo; ustala się je najczęściej poprzez funkcjonowanie jednostki, odgrywanie przez nią ról społecznych, zachowania się społecznego, interakcje z innymi, stosunki, więzi, a także dialog; Rudolph Schaffer¹⁵ dokonał kategoryzacji relacji na: wertykalne (związki pionowe) i horyzontalne (związki poziome). Do *związków pionowych* autor zalicza relacje zachodzące pomiędzy młodym człowiekiem a osobą dorosłą (np. rodzicem, nauczycielem). W relacjach tych dominuje dorosły człowiek, natomiast dorastający jest jednostką podporządkowaną. Jest to interakcja komplementarna, opierająca się na zależności młódzież – człowiek dorosły. Efektem tych relacji jest postępujący proces socjalizacji, który dokonuje się poprzez przyswajanie przez jednostkę dorastającą wiedzy i umiejętności. *Związki poziome* odnoszą się do interakcji z rówieśnikami, a więc jednostkami o podobnym poziomie wiedzy i umiejętności, które są zdobywane, udoskonalane i pogłębiane dzięki współpracy, współdziałaniu, a także rywalizacji

¹³ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 51.

¹⁴ Tamże, s. 29.

¹⁵ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 350-351.

między sobą. Ten sam autor zwraca uwagę na fakt posiadania przez młodego człowieka ukrytego potencjału w postaci dróg prowadzących do jego rozwoju. Zaznacza jednak, że kontakt z otoczeniem może ten rozwój wzmacniać lub hamować. Bez względu jednak na socjalizacyjny czy kontrsocjalizacyjny wpływ środowiska, młodzież należy postrzegać jako uczestników „sieci związków społecznych”;

- eksponowanie posiadanych lub kształtowanie pewnych cech psychospołecznych, które są identyfikowane z określoną osobą; do cech definiujących zjawisko i proces uczestnictwa społecznego zalicza się zazwyczaj następujące pojęcia, jak: świadomość społeczna, wiedza społeczna, wyobrażenia społeczne, oczekiwania społeczne, schematy poznawcze, tożsamość, osobowość (społeczna)¹⁶.

Z uwagi na zróżnicowany charakter uczestnictwa społecznego osób dokonano jego kategoryzacji w obrębie danego układu. Wyodrębniono sześć typów:

- identyfikacyjne - charakteryzuje go specyficzny układ cech określających miejsce jednostki w danej strukturze oraz internalizowanie i ujawnianie przez nią orientacji aksjonormatywnej związanej z jej statusem i przynależnością do określonej grupy;

- specjalizujące - przejawiane jest przez osoby partycypujące w życiu społecznym, które przygotowują się lub są przygotowywane do podjęcia określonych ról prowadzących do stabilizacji życiowej w adekwatnych dla nich miejscach w społecznej strukturze;

- adaptacyjne - dotyczy osób, wobec których podejmowane są określone działania wspierające, ukierunkowane na ukonstytuowanie się w nich cech umożliwiających zmianę typu uczestnictwa, np. specjalizującego lub identyfikacyjnego;

- retrogresywne - ten typ uczestnictwa przejmują osoby, które wcześniej uczestniczyły już w społeczeństwie inaczej; polega na wycofaniu się jednostki z aktywnego udziału w danym układzie i zajęcie pozycji o niższym statusie;

- projekcyjne - przejawia się wyłącznie jako partycypacja podmiotowa;

- ideacyjne - w przeciwieństwie do pozostałych typów nie dotyczy osób realnych; ma wyłącznie charakter podmiotowy¹⁷.

Zaprezentowana charakterystyka koncepcji uczestnictwa społecznego oraz kategorii jego typów stanowią teoretyczne wskazanie możliwości zajmowania przez młodych ludzi własnego miejsca w strukturze społecznej. Odnosi się to zarówno do uczniów niewykazujących, jak i wykazujących przejawy

¹⁶ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*; R. Hinde, J. Stevenson-Hinde, *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 45; H.R. Schaffer, *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.

¹⁷ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, s. 62-72.

zaburzonych zachowań. Natomiast, drogą do tak wyznaczonego celu może być realizacja zadań określonych w ramach zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz stosowania alternatywnych metod edukacyjno-wychowawczych. Obydwie formy służą poszerzaniu przestrzeni rodzinnej, szkolnej i rówieśniczej.

Z uwagi na podjęty problem niniejszej publikacji kolejnym krokiem w rozważaniach są propozycje innowacyjnych rozwiązań o charakterze edukacyjno-wychowawczym.

Innowacyjne rozwiązania jako modele poszerzania przestrzeni życiowej nieletnich

Prezentacja założeń oraz nowatorskich rozwiązań w dwóch projektach innowacyjnych testujących ma na celu wypełnienie luki spowodowanej brakiem skutecznych metod edukacyjno-wychowawczych dla uczniów przebywających w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i zakładach poprawczych (*Drogowskaz życiowy*) oraz wypracowanie skutecznych form aktywizacji zawodowej dla wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapii (*MOS-t w przyszłość*)¹⁸. Zasadnicza kwestia dotycząca obydwu przedsięwzięć związana jest z istotą innowacji. Jej cel stanowi poszukiwanie nowych, lepszych, efektywniejszych sposobów rozwiązywania problemów społecznych mieszczących się w obszarach Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Analizowane rodzaje projektów są nastawione na badanie i rozwój oraz/lub upowszechnianie i włączanie do praktyki konkretnych produktów (metod, strategii postępowania, narzędzi itp.) służących rozwiązywaniu problemów różnych grup ludzi, a nie wprost na bezpośrednie rozwiązanie tych problemów. Inaczej rzecz ujmując: projekty innowacyjne nie tyle służą rozwiązaniu problemów grup osób potrzebujących pomocy, ile rozwiązaniu problemów wynikających z braku właściwych narzędzi (instrumentów), które mogłyby zostać wykorzystane w procesie wsparcia.

Projekt *Drogowskaz życiowy*

Założenia i produkt finalny realizacji pierwszego z wymienionych przedsięwzięć były już kilkakrotnie opisywane przez jedną z niniejszych

¹⁸ Realizacja tego typu projektów była współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, ze środków poszczególnych Urzędów Marszałkowskich oraz z udziałem podmiotów, które wygrały konkurs i realizowały prezentowane przedsięwzięcia.

autorek (A. Dąbrowską), stąd ograniczę się jedynie do najważniejszych ustaleń z nim związanych¹⁹. Celem głównym stało się opracowanie innowacyjnych oddziaływań resocjalizacyjnych służących zmianie postaw w komponencie wiedzy, emocji i zachowań u jednostek nieprzystosowanych społecznie. Badania przeprowadzone na początku realizacji projektu ujawniły, że przyczyny wycofania społecznego są uwarunkowane środowiskowo i dotyczą wychowania w rodzinach patologicznych, a także dewiacyjnego oddziaływania grup rówieśniczych oraz stanowią konsekwencję dotychczasowych trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych. Uczestnikami projektu byli wychowankowie MOS, MOW i ZP, a więc młodzież zagrożona marginalizacją oraz wykluczeniem społecznym. Uznałam, że opracowując alternatywną metodę pracy z nieletnimi w postaci cyklu szkoleń, powinienam uwzględnić fakt, aby zajęcia były atrakcyjne dla płci i wieku uczestników oraz kształtowały ich „deficytowe” cechy, do których należą: motywacja do podejmowania jakiegokolwiek aktywności, cierpliwość, empatia, chęć niesienia pomocy innym, umiejętność współpracy, motywacja do planowania przyszłości i wytyczania celów. Dysponując wynikami empirii (badanie wychowanków oraz przedstawicieli kadry pedagogicznej), a także uwzględniając wiedzę zawartą w literaturze przedmiotu, opracowałam spójny cykl szkoleń, które trwają jeden rok szkolny i składają się z warsztatów kompetencji specjalistycznych. Ich charakter oraz kolejność nie jest kwestią przypadku, lecz konsekwencją szczegółowej strategii, zmierzającej do osiągnięcia celu głównego. Ukończenie każdego etapu nagradzane jest stosownym dokumentem stwierdzającym nabyte kwalifikacje. Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne obejmują zatem sześć takich szkoleń, jak: a) nauka pływania; b) doskonalenie nauki pływania i przygotowanie do egzaminu na młodszego ratownika WOPR; c) nabywanie umiejętności udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej – uczestnicy zdobywają uprawnienia w trakcie zajęć prowadzonych z ratownikami medycznymi i strażakami OSP, a do szkoleń wykorzystany jest wrak samochodu, który w trakcie zajęć ulega rozcięciu przez strażaków, a uczniowie-wychowankowie uczą się wyciągania z niego ofiary wypadków, bezpiecznego transportowania oraz udzielania im pierwszej pomocy przedmedycznej; d) nabywanie uprawnień sternika motorowodnego – uczestnicy zdobywają kartę sternika motorowodnego, która jest dokumentem o międzynarodowym znaczeniu; e) nabywanie umiejętności niesienia pomocy na łodzi w trakcie klęsk żywiołowych – uprawnienia tego rodzaju mogą być przydatne w reagowaniu kryzyso-

¹⁹ A. Dąbrowska, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne. Autorski model pracy*; T. Giza, A. Dąbrowska, *Potrzeby edukacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie*, s. 213-232; A. Dąbrowska, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne (IOR) – autorski model wsparcia dla nieletnich*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2015, 3(28), s. 251-262.

wym lub w codziennym życiu podczas pomocy ludziom, którzy znaleźli się w niebezpieczeństwie utraty życia; nabywanie umiejętności służących pracy z osobami niepełnosprawnymi w charakterze wolontariusza lub opiekuna – uczestnicy w czasie zajęć prowadzonych przez specjalistów ds. niepełnosprawności (jak fizjoterapeuta, masażysta, psycholog oraz niepełnosprawni trenerzy poruszający się na wózkach inwalidzkich) zdobywają podstawową wiedzę teoretyczną i praktyczną niezbędną w codziennej opiece nad osobą niepełnosprawną. Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne poddano ocenie pod kątem zrealizowania założonego celu głównego. Pomiaru rezultatu dokonano na podstawie badań postaw w komponencie wiedzy, emocji i zachowań; wykorzystano Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ) autorstwa Ewy Wysockiej. Uściślenia wymaga fakt, że jedynie uczestnictwo w całym, rocznym cyklu przynosi efekty w postaci zmiany postaw u nieletnich, co pozwala na uznanie tej edukacyjno-wychowawczej metody za skuteczną formę resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie.

Projekt MOS-t w przyszłość

Założenia i produkt finalny tego przedsięwzięcia jest współautorski, opracowany przez grupę pedagogów, w tym dyrektora Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Ustce, w partnerstwie z Izbą Rzemiosła i Przedsiębiorczości Pomorza Środkowego w Słupsku. Celem badań było poznanie losów byłych wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapii. Akcent został położony na rozpoznanie kontekstu funkcjonowania na rynku pracy oraz kontynuowania przez nich edukacji, zdobywania nowych kwalifikacji, zwiększania kompetencji itp. Zakładano, że zebrane dane pozwolą na określenie kategorii najczęściej podejmowanych przez młodzież ścieżek zawodowych, zarówno typowych, jak i alternatywnych. Podjęto także trud zidentyfikowania czynników determinujących aktywność zawodową byłych wychowanków. Szczególną uwagę skierowano na aspekt socjalizacyjny odpowiedzialny za kształtowanie cech osobowościowych istotnych z punktu widzenia rynku pracy. Ważną kwestią stało się też rozpoznanie wpływu środowiska rodzinnego i rówieśniczego na badanych. Dodatkowo pozyskano wiedzę dotyczącą roli instytucji działających na rynku pracy w organizowaniu wsparcia dla byłych wychowanków placówek instytucjonalnych.

Wyjaśnienia wymaga fakt, że cel projektu został opracowany na podstawie niepokojących wyników indywidualnych obserwacji pedagogów, efektów diagnozy losów usamodzielnionych wychowanków MOS oraz danych GUS. Wynika z nich, że po ukończeniu nauki w ośrodku większość uczniów

nie podejmuje dalszej nauki lub podejmuje, lecz jej nie kończy. Niskie wykształcenie i brak stosownych kwalifikacji jest więc istotną barierą w zatrudnieniu. Zwrócono także uwagę na ważną sprawę w kontekście rynku pracy analizowanej grupy młodzieży, a mianowicie: wśród poszukiwanych pracowników fizycznych są ci, którzy mają kwalifikacje w zawodach: elektryk, cieśla, stolarz, murarz, hydraulik, spawacz. Rezultaty zgromadzonych danych na podstawie empirii pozwoliły na opracowanie skali i charakteru problemów, z jakimi spotykają się wychowankowie młodzieżowych ośrodków socjoterapii po opuszczeniu placówki. Dzięki temu zostały wypracowane skuteczne formy aktywizacji zawodowej dla młodzieży, która przebywa w placówkach i w ciągu kilkuletniego pobytu może zostać przygotowana do aktywnego uczestnictwa społecznego również w kontekście ułatwienia wejścia na rynek pracy. Wsparciem w tym zakresie jest produkt finalny projektu *MOS-t w przyszłość – Trening Alternatyw Życiowych*. Ważne jest też, aby w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii powstawały szkoły zawodowe przygotowujące wychowanków do deficytowych na rynku pracy zawodów. Inwestowanie w przyszłość młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem jest perspektywą, która posiada walory nie tylko indywidualne, lecz także globalne.

Zaprezentowane przykłady innowacyjnych rozwiązań stwarzają szanse uczniom-wychowankom ośrodków wychowawczych i resocjalizacyjnych na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Wybrane przykłady metod o charakterze edukacyjno-wychowawczym oraz aktywizującym zawodowo powodują u uczestników wzrost samooceny, motywację do podejmowania działań, rozbudzają potrzebę planowania przyszłości.

Podsumowanie

Na zakończenie niniejszego studium sugerujemy, aby w pracy z uczniami – wychowankami młodzieżowych ośrodków socjoterapii, młodzieżowych ośrodków wychowawczych i zakładów poprawczych – zwrócić większą uwagę na fakt, że są to jednostki mieszczące się w kategorii osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mając na uwadze związek między niepowodzeniami szkolnymi a społecznym nieprzystosowaniem zaleca się, aby tę drugą zależność potraktować jako zjawisko wadliwie ukształtowanej tożsamości. W tego typu okolicznościach proces resocjalizacji należy traktować jako kreatywne kształtowanie nowych parametrów tożsamości. Rezultaty takiej strategii postępowania, zgodnie z zaprezentowanymi тезami, wymagają stosowania w praktyce resocjalizacyjnej uczniów-wychowanków nieprzystosowanych

społecznie metod opartych na założeniach twórczej resocjalizacji. Jedynie ten rodzaj pracy z jednostkami o ograniczonej przestrzeni życiowej²⁰ daje szansę na ich aktywne uczestnictwo społeczne.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne. Autorski model pracy edukacyjno-wychowawczej z nieletnimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Dąbrowska A., *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne (IOR) – autorski model wsparcia dla nieletnich*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2015, 3(28).
- Giza T., Dąbrowska A., *Potrzeby edukacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie oraz ich zaspokajanie – na podstawie edukacyjno-wychowawczego modelu pracy z nieletnimi*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2016, 2(31).
- Goffman E., *Instytucje totalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Hinde R., Stevenson-Hinde J., *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.
- John-Borys M. (red.), *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.
- Kasperek-Golimowska E., *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

²⁰ E. Goffman, *Instytucje totalne*, Sopot 2011. Młodzieżowe ośrodki socjoterapii, młodzieżowe ośrodki wychowawcze i zakłady poprawcze zalicza się do instytucji totalnych. Wynika to z ich charakteru organizacyjnego oraz specyfiki funkcjonowania: podział na wychowawców i wychowanków, system karania i nagradzania, standaryzacji i depersonalizacji (jednakowe traktowanie wychowanków) oraz w samej architekturze budynku. Według Ervinga Goffmana, istota instytucji totalnych wynika z jedności trzech parametrów: miejsca, czasu, akcji. Cała aktywność jednostki odbywa się w ograniczonej przestrzeni życiowej na podstawie odgórnie narzuconego regulaminu, w toku bezpośredniej komunikacji z udziałem tych samych (w sensie liczebności) członków, którzy w sposób rytualny i zaplanowany wykonują te same lub podobne czynności, podlegające ścisłej kontroli i mające charakter przymusowy. Instytucja totalna cechuje się w szczególności: ograniczeniem przestrzeni, intymności i swobody, nadmierną zewnętrzną kontrolą, jednorodnością celu, dualistyczną strukturą społeczną, przejęciem odpowiedzialności za podopiecznych, standaryzacją i depersonalizacją podopiecznych, wymogiem adaptacji do istniejących warunków i reguł placówki, przymusowym przekształceniem osobowości, odchodzeniem przez podopiecznych od dotychczas pełnionych ról społecznych, absolutyzmem władzy, systemem przywilejów, rytuałami instytucjonalnymi, wtórnym przystosowaniem (na podst.: M. Staniaszek, D. Kubiak, *Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Łódź 2014, s. 117-139).

- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Misiorna E. (red.), *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005.
- Schaffer H.R., *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Staniaszek M., Kubiak D., *Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.